

INFORME DE INVESTIGACIÓN
PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DURANTE LA PANDEMIA
UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE



Mayo 2022





AUTORIDADES

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Alberto Sileoni

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO

Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Rosario Austral

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Charis Guiller

Julia Lucas

Ana Laura Paroncini

María Fernanda Petit

ÍNDICE



INFORME DE INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DURANTE LA PANDEMIA. UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de esta investigación ha sido analizar los sentidos y las prácticas en torno a la evaluación de aprendizajes por parte de equipos directivos y docentes del nivel Secundario común. A fines de 2022 se realizó una indagación de corte cualitativo en 3 escuelas secundarias del conurbano bonaerense, caracterizadas por la vulnerabilidad social de sus poblaciones escolares y por mayores necesidades de intensificación de la enseñanza a causa de la pandemia. El trabajo de campo consistió en entrevistas individuales y grupales a equipos directivos y a docentes de 1er y 4to año de diversas áreas disciplinares.

Algunos resultados más destacados:

- Las **condiciones estructurales** que históricamente modelan el trabajo docente en el nivel Secundario limitan los tiempos de encuentro para un trabajo más colaborativo. A pesar de las dificultades provocadas por la pandemia, la **comunicación en la virtualidad** durante la suspensión de la presencialidad escolar, sentó **mejores condiciones** para una labor más articulada entre profesoras y profesores que, con la vuelta a la plena presencialidad, parece debilitarse nuevamente.
- Existió **enseñanza interdisciplinaria** y evaluación colegiada en mayor medida en instituciones que contaban con un recorrido previo al respecto, como las Escuelas Promotoras. Si bien predominó la evaluación por asignatura durante la pandemia, también hubo avances en la construcción de **miradas más integrales sobre las trayectorias de las y los estudiantes**, con andamiaje en las políticas educativas de revinculación e intensificación de aprendizajes (ATR, FORTE y +ATR). El uso de planillas compartidas on line permitió el seguimiento conjunto por parte de los equipos directivos y docentes acerca de la vinculación con la escuela y de los aprendizajes.



- En la mirada docente, el **ausentismo** se recorta como problema que permea fuertemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera acentuada en el Ciclo Superior debido a causas familiares, económicas y laborales. La asistencia intermitente **incide en las prácticas de evaluación**: se evalúa "el trabajo en clase", se pondera el "estar presentes", la participación y la entrega de trabajos o ejercicios realizados en el transcurso de cada clase. Ya con anterioridad a la pandemia había disminuido el uso del "examen escrito" o "prueba tradicional" como instrumento preferencial, con excepción de algunas asignaturas del área de las Ciencias Exactas.
- Son grandes los **desafíos en materia de política educativa** para promover una evaluación inclusiva que, sensible a las condiciones de vida de las y los estudiantes, no resienta los derechos de pleno acceso al conocimiento por parte de todas y todos las y los adolescentes.
- Las prácticas e instrumentos de evaluación adquieren diversas denominaciones en los discursos; resuenan términos como evaluación "en proceso", "tradicional", "convencional", "examen escrito", "trabajo práctico evaluativo". Parece existir una heterogeneidad de significados asociados a estos términos, así como formas híbridas de implementación.
- Aunque haya referencias recurrentes a una "evaluación del proceso", persisten **miradas ancladas centralmente en la acreditación**. En ese sentido, continúa siendo un desafío ofrecer a las y los estudiantes formas de evaluación que permitan un proceso reflexivo sobre el propio aprendizaje, aunque esto se topa con las condiciones estructurales ya mencionadas, que limitarían las posibilidades de prácticas evaluativas intensivas por parte de docentes con gran cantidad de cursos y estudiantes a cargo.
- Ya la normativa sobre el régimen académico proponía a inicios de la década pasada una evaluación que **interpelara las propias prácticas docentes**. Resta aún un camino por recorrer para una evaluación fuertemente entrelazada con la toma de decisiones didácticas y pedagógicas.
- Los criterios de evaluación y de acreditación prescriptos por la normativa producida durante la pandemia -andamiadas en el **Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE)**- permitieron unificar institucionalmente los criterios de evaluación en un contexto incierto. Ante el reemplazo de la calificación numérica por la cualitativa, se tensionan en los discursos el reconocimiento de la necesidad de favorecer la permanencia escolar y la inclusión, frente a

visiones meritocráticas acerca del sentido de la evaluación. Un reflejo de la complejidad que entrañan estos cambios es el sostenimiento informal de las escalas numéricas, que luego son "traducidas" a las cualitativas establecidas por la normativa.



INTRODUCCIÓN

Este informe se inscribe en un proyecto llevado a cabo desde la Dirección de Investigación, que tuvo como objetivo indagar y analizar los **sentidos y prácticas en torno a la evaluación de aprendizajes** en el nivel Secundario. Algunos interrogantes que inspiraron esta investigación han sido: cómo se evalúa en las escuelas secundarias, cuáles son las condiciones y modos de organización institucional que permean esas prácticas y los sentidos que se construyen en torno a las mismas, qué papel tiene la normativa referida a la evaluación y en qué medida ésta interpela las prácticas evaluativas; y, también, si las prácticas de evaluación desarrolladas en pandemia contribuyeron a revisar prácticas anteriores.

Se utilizó una metodología cualitativa: un estudio de casos en 3 escuelas secundarias del conurbano bonaerense a fines de 2022, caracterizadas por la vulnerabilidad social de sus poblaciones escolares y mayores necesidades de intensificación de la enseñanza. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas individuales y grupales a equipos directivos y a docentes de 1er y 4to año de materias pertenecientes a diversas áreas disciplinares.

El informe consta de 4 apartados. En primer lugar, se describen los contextos institucionales en los que transcurren las prácticas de evaluación (Sección 1). Luego se exponen resultados acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, con referencia a lo acontecido tanto antes de la pandemia (Sección 2) como durante el transcurso de la misma (Sección 3). En particular, se considera la recepción de nuevos lineamientos normativos en materia de evaluación en las escuelas (Sección 4). Luego de las consideraciones finales, se incluye un anexo descriptivo de cada uno de los casos institucionales de estudio.



1. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

Las escuelas secundarias seleccionadas para la investigación son instituciones ubicadas en **zonas urbanas**, en contextos de alta vulnerabilidad social. Las escuelas[1] **A** y **B** se encuentran emplazadas en zonas cercanas a villas de emergencia o barrios de alta vulnerabilidad, en tanto, la escuela **C** se encuentra en una localidad pequeña cercana al principal centro urbano del distrito, una "ciudad con ritmo de pueblo", según el equipo directivo.

Las tres escuelas poseen **edificios** propios. El edificio actual de la escuela **A** se consiguió luego de varios años en los que la comunidad se movilizó pidiendo su reconstrucción, luego de grandes deterioros sufridos por fenómenos climáticos a comienzos de la década pasada. Según la directora, se propusieron "construir una nueva escuela, en todo sentido", por ello la describe como "resultado de lo colectivo." La escuela **B** cuenta con un edificio relativamente nuevo, amplio y en muy buenas condiciones, aunque, al momento de realizarse el trabajo de campo, aún no contaba con conectividad ni teléfono de línea (el wifi disponible en la dirección era solventado por el propio equipo directivo para poder realizar las tareas administrativas). La escuela **C** cuenta con una sede y un anexo, los cuales, según el equipo directivo, funcionan como una unidad, dada la proximidad entre sí.

La escuela **A** funciona en los turnos mañana y tarde, posee una matrícula aproximada de 400 estudiantes y ofrece una orientación artística. La directora explica que la matrícula aumentó considerablemente en los últimos años. La escuela **B** funciona en los turnos mañana, tarde y vespertino; posee una matrícula de más de 700 estudiantes y un plantel de 80 docentes; ofrece las orientaciones en Economía y Ciencias Naturales. También la escuela **C** abarca los tres turnos, posee una matrícula elevada -de más de 1000 estudiantes-; y ofrece orientaciones en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Economía. Con una Planta Orgánico Funcional (POF) de 200 docentes, se dificulta la articulación y la construcción de acuerdos, a pesar del "entusiasmo" y compromiso del plantel, tal como señala un entrevistado.

En los 3 casos, quienes conforman los equipos directivos conocen mucho la escuela y la comunidad. Las tres escuelas poseen **Equipo de Orientación Escolar** y **Jefaturas de Departamentos**. Las POF están

[1] Se ha optado por la denominación A, B y C para los tres casos estudiados siendo A la escuela con menor matrícula y C la escuela con mayor matrícula (aproximadamente 400, 700 y más de 1000 estudiantes respectivamente).



compuestas por una heterogeneidad de docentes: están quienes tienen mucha antigüedad en la docencia y mucha carga horaria en la institución, y quienes son más nóveles y con menor carga horaria. Estas disparidades se traducen en diferencias en cuanto a las posibilidades de encontrarse entre colegas para articular el trabajo, así como en lo que refiere al grado de pertenencia a la institución. En las 3 escuelas, se hace referencia a una **alta rotación del personal**, y a un alto porcentaje de docentes en uso de licencia o con dispensa durante la pandemia. Los equipos directivos señalan particularmente que la gran cantidad y recambio de docentes **dificulta las posibilidades de trabajar de forma articulada** entre años y materias, y de realizar acuerdos institucionales respecto de la enseñanza y evaluación. Al respecto, las y los docentes argumentan que en la escuela no hay tiempos institucionales para realizar reuniones de trabajo: "la estructura del sistema educativo lo impide", aunque **durante la suspensión de clases presenciales, los intercambios se vieron facilitados** por las posibilidades de encuentro que ofrece la virtualidad. La vuelta a la presencialidad produjo un retraimiento de estos espacios, dado que las y los docentes cuentan con mucha carga horaria, numerosos grupos de estudiantes a cargo y en algunos casos trabajan en varias escuelas. Una de las directoras entrevistadas señala: "estamos hablando de profesores que tienen 6, 7 escuelas; y dentro de cada escuela tienen diferentes cursos, un profe tiene 10, 12 cursos en una semana".

En los 3 casos estudiados, las y los **estudiantes**, según las personas entrevistadas, provienen de familias muy humildes, en general ocupadas en trabajos no formales. Se mencionan imposibilidades de **acceso a dispositivos y conectividad** en todos los casos, sumado a diversas problemáticas que atravesaron a las familias durante la pandemia. Asimismo, en las entrevistas se mencionó que gran cantidad de estudiantes **trabajan** en changas, en el cuidado de niñas y niños (de la propia familia o de otras vecinas), en tareas domésticas, en negocios o emprendimientos familiares. Si bien esta situación se da **en mayor medida entre estudiantes de Ciclo Superior y turno vespertino**, se menciona un descenso de las edades en que las y los estudiantes comienzan a ocuparse de tareas laborales no formales. Esto impacta tanto en la asistencia a la escuela, como en la posibilidad de dedicarle tiempo al estudio, pero ocurre porque, como señala un entrevistado, "las familias los necesitan trabajando".

En las 3 escuelas se menciona la problemática del **ausentismo** de las y los estudiantes, especialmente de Ciclo Superior. Además de lo laboral, se mencionan razones familiares y económicas (como

 

necesidades de ropa y calzado), todo ello acrecentado por la pandemia y, según las personas entrevistadas, con fuerte impacto en los aprendizajes.

La **repitencia** también aparece mencionada como una problemática en los 3 casos institucionales estudiados. Según explican algunas y algunos docentes: "muchos ya vienen repitiendo desde la primaria, o sea que hay sobreedad desde el comienzo", "llegan estudiantes con muchas falencias de primaria", entre esas "falencias" mencionan dificultades para comprender textos, para realizar los algoritmos de suma y resta, lo cual trae consecuencias en todas las áreas. Coinciden en que, en general, en el 1er año no hay mucha repitencia, pero a partir de 2do año comienza a producirse el desgranamiento; y en muchos casos la sobreedad lleva a que dejen la escuela para trabajar[2].

En la mayoría de las entrevistas se alude a una notable **diferencia entre las y los estudiantes del primer y del segundo ciclo**, ya sea por los niveles de repitencia y desgranamiento como por el ausentismo, la vinculación con el mundo del trabajo[3] y el acompañamiento por parte de las familias (mayor en el Ciclo Básico). También se mencionan diferencias entre los turnos: en el turno mañana hay menor ausentismo y repitencia, y mayor compromiso con la escuela. En el turno tarde se incrementan el ausentismo y la repitencia. En las dos escuelas que cuentan con turno vespertino (escuelas B y C), las personas entrevistadas coinciden en que es el turno con asistencia más baja, mayor sobreedad, al que asisten estudiantes que trabajan, y en muchos casos dejan la escuela sin finalizarla.

En 2019 las escuelas **A y B** participaron de la experiencia pedagógica **Escuelas Promotoras** que promovía el denominado Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)[4]. En la escuela **A**, se identificó esta experiencia como la antesala para que durante la enseñanza virtual en pandemia se pudiera trabajar de manera

---

[2] En el sector estatal del nivel Secundario, las y los estudiantes del Ciclo Básico tienden a abandonar menos pero a repetir más que quienes cursan el Ciclo Superior: el abandono es del 0,9% en el Ciclo Básico (frente al 6,3% en el Superior) y la repitencia resulta del 14,3% (frente al 11,1%; DPEI-SSP-DGCyE, 2021, p.24)

[3] De acuerdo con la Encuesta Permanente de Hogares -segundo semestre de 2019- el 4% de las y los adolescentes de 12 a 17 años trabajaban o buscaban trabajo, concentrándose casi en su totalidad en el tramo de 15 a 17 años. En cuanto a la asistencia escolar, la apertura por tramos de edad muestra que la asistencia era de prácticamente el 100% en el tramo de 12 a 14 años, disminuyendo 9 puntos porcentuales en el tramo de 15 a 17 años (DPEI-SSP-DGCyE, 2021).

[4] Escuelas Promotoras (Resolución Nro. 748/2018 de la DGCyE) se impulsó en 2018 y 2019 en más de 600 escuelas secundarias de gestión pública y privada. Como parte de la propuesta, se promovió el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con integración de asignaturas, así como la evaluación colegiada: los mismos docentes que realizaban proyectos interdisciplinarios se reunían para evaluar a las y los estudiantes a través de rúbricas.

 

interdisciplinaria. En la escuela **B**, se menciona como un antecedente de importancia, al que algunos grupos de docentes, no todos, dieron continuidad[5].

Respecto de la **organización de la enseñanza en pandemia**, desde el anuncio de suspensión de clases presenciales en marzo de 2020, cada institución buscó formas de vinculación y organización de la enseñanza que se fueron reafirmando o modificando en la medida en que se extendían el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) y el DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio). En los 3 casos predominó la comunicación a través de whatsapp y, en el caso de quienes no contaban con conectividad, la entrega de materiales impresos o cuadernillos durante las entregas de alimentos.

En la escuela **A**, dando continuidad a la forma de trabajo que venían desarrollando, se realizaron, en general, proyectos que articulaban contenidos de varias materias por ciclo. En cambio, en las escuelas **B** y **C**, las personas entrevistadas manifestaron dificultades para trabajar de manera articulada entre docentes. Desde los equipos directivos se propusieron trabajos integradores entre varias materias pero los mismos constaban de diversos apartados en los que cada docente "pegaba" su parte[6]. No obstante, hubo algunas experiencias de articulaciones espontáneas entre materias, a partir de proyectos en común entre docentes que ya se conocían y acordaban temas y contenidos comunes por curso.

[5] La apropiación diferencial de la propuesta por parte de las escuelas se explicaría por cuestiones relativas a las formas de implementación de la política (Espinoza et al., 2018).

[6] Sobre el trabajo por proyectos interdisciplinarios, Espinoza et al. (2018) advierten que este tipo de abordaje cobra relevancia cuando se propone a las y los estudiantes una situación compleja que requiere ser abordada desde distintos campos de conocimiento, es decir, "cuando el problema se comprende y resuelve de manera más interesante y profunda recurriendo al aporte de más de una disciplina." (2018, p.6). Las/os autoras/es citados advierten que lo que sucede frecuentemente en la práctica es que diferentes disciplinas trabajan sobre un mismo tema pero sin interactuar entre sí, no sobre un mismo problema, o que se realizan propuestas que fuerzan la interdisciplinariedad, tal como hemos observado en los relatos de docentes y equipos directivos.

2. LA EVALUACIÓN ANTES DE LA PANDEMIA

En este apartado se hace referencia a las formas de evaluación antes de la pandemia, reconstruidas sobre la base de las entrevistas realizadas a equipos directivos y docentes.

Al indagar acerca de cómo se evaluaba antes de 2020, se observan algunas diferencias entre las respuestas obtenidas en las 3 instituciones. Los equipos directivos de las escuelas **B y C** mencionan que, antes de comenzar la pandemia, gran parte de las y los docentes **evaluaban "en proceso" asignando notas numéricas por materia,** consignadas a partir de la valoración continua de actividades escritas y orales, y la participación en clase. En cambio, el equipo directivo de la escuela **A** alude mayormente a experiencias de **evaluación colegiada** en las cuales se analizaba el desempeño de cada estudiante en cada materia que integraba un proyecto interdisciplinario. Esto posibilitaba contar con instancias para que las y los docentes pudieran acordar criterios para la acreditación de las y los estudiantes (Espinoza et al., 2018).

Acerca de los **instrumentos utilizados para evaluar**, en las escuelas **B y C** se coincide en que lo más usual era proponer **la resolución de trabajos prácticos en clase** de manera individual o grupal, lo cual brindaba la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran consultar distintas fuentes (la carpeta o un libro). Se alude a que el trabajo práctico reemplazaba a la evaluación escrita "tradicional" debido a que en muchos casos ésta "ya no funcionaba", porque las y los estudiantes no estudiaban para la misma o no se presentaban el día de la evaluación. En ambas escuelas, docentes de 4to año mencionan que, debido a la **asistencia intermitente** de las y los estudiantes, la evaluación se basaba centralmente en el "día a día", llevando un registro de las actividades realizadas en clase, que ponderaba logros y dificultades. Subrayan que "la tarea para el hogar hace rato no existe más". A esto sumaban la mencionada resolución de trabajos prácticos y, en pocos casos, alguna "prueba escrita tradicional" al final del trimestre. Lo aludido impulsó a que en algunos casos se **priorizaran contenidos** -esto es, se trabajara sobre una selección de los mismos- con el fin de que las y los estudiantes adquirieran las nociones centrales de las distintas materias. Se advierte en los relatos docentes que prima una lógica de evaluación que va



siguiendo las trayectorias, haciendo referencia a su **asistencia a clases** y sus posibilidades de dar respuestas a las actividades planteadas durante las mismas.

La directora de la escuela **B** explica que el trabajo en el aula permitía evaluar el proceso, mediante "el hacer", "el estar presente" y "la participación", básicamente con 3 calificaciones numéricas que remitían a la valoración de los aprendizajes en sus dimensiones "conceptual, escrita y oral". Aclara que esta calificación respondía a lo establecido en la Resolución 587/11[7] sobre el Régimen Académico[8]. Una docente de Ciencias Naturales de la misma escuela relata que la resolución de trabajos prácticos en clase se completaba, en algunos casos, con exposiciones orales "con afiches". Una docente de Matemática explica que, además de trabajos prácticos, "toma pruebas" a las que llama "trabajos prácticos evaluativos", que consisten en la resolución de situaciones problemáticas; añade que "los va acompañando a hacerlas" en clase, ya que no evalúa sólo el resultado, sino que necesita "ver el proceso, cómo lo hicieron". La docente de 4to año de Sistemas Contables aclara que evalúa mediante la realización de actividades en clase dado que "ellos pueden entregar un trabajo, pero si no los ves hacerlo no sabés si fue él quien lo hizo". Otros docentes afirmaron también que suprimieron la realización de tareas fuera de la escuela dado que "se copiaban mucho".

En relación a los modos de evaluar propuestos por las y los docentes, el director de la escuela **C** refiere que la mayoría evaluaba con trabajos prácticos dado que "en la evaluación tradicional, en general, no aprueban". No obstante, hay docentes que la siguen utilizando: se aclara que "sobre todo los de exactas". El entrevistado señala que se evalúa el proceso en general, y que los trabajos prácticos para las y los estudiantes "tienen otro peso" ya que pueden consultar fuentes o resolverlos grupalmente. La docente de Psicología de la misma escuela señala que el trabajo diario era evaluado, primordialmente, con la **expresión oral** "pasando al frente del aula con el material de trabajo, para estimular la oratoria"; a su vez, se hacían representaciones, actuaciones, trabajando la comprensión de situaciones planteadas por la docente y debatidas colectivamente. También solicitaba la elaboración de textos y, en ocasiones,

---

[7] Si bien la directora del caso B refiere que según la Resolución 587/11 se califica con una nota resultante del promedio entre las notas conceptual, escrita y oral; la Resolución 587/11, en su Anexo 4, Apartado 2 lo que dice es:
- Por cada materia, en cada trimestre el estudiante deberá tener, al menos tres calificaciones parciales, siendo una de ellas escrita.
- La calificación final de cada periodo trimestral, surgirá del promedio de las tres calificaciones parciales obtenidas durante el período respectivo debiendo consignarse en números enteros, según la escala de uno (1) a diez (10).

[8] En la Resolución CFE N° 93/09 se acordó la implementación a partir del ciclo lectivo 2011 de un Régimen Académico jurisdiccional, entendido como "un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes".



evaluaba mediante pruebas escritas que consistían "a veces en un verdadero o falso, a veces una preguntita". Un docente de Economía de 4to explica que ponderaba en base a cuatro notas correspondientes a lo siguiente: el trabajo en clase, la evaluación oral, el presentismo y el concepto; los formatos de la evaluación cambiaban según el grupo, por ejemplo, podían consistir en "una simulación de una escena o un examen oral o escrito, parciales domiciliarios cuando el grupo era muy llevadero". La mayoría de las y los docentes refieren a haber evaluado la participación en clase y la conducta. Mencionan también exámenes escritos con técnicas de múltiple choice, cuestionarios y, en menor medida, exámenes domiciliarios.

En la escuela **A**, al predominar la **evaluación a través de proyectos interdisciplinarios**, se evidencia en los relatos de las y los docentes distintas **formas de evaluación, acordadas previamente** en reuniones en las cuales también se construían **rúbricas**[9]. Se hacía un seguimiento conjunto de la trayectoria de cada estudiante y se tomaban decisiones didácticas, que muchas veces se traducían en modificaciones de las propuestas de enseñanza. A continuación, se mencionan algunas experiencias de evaluaciones relatadas por docentes. En el área de Prácticas del Lenguaje, una docente de 1er año menciona que la evaluación comenzaba sobre la base de un trabajo colectivo en un taller de "escritura creativa", utilizando música instrumental sugerida por el docente de Música, con la finalidad de que las y los estudiantes elaboraran producciones literarias a partir de las sensaciones que la música les producía. Estas actividades, en el marco de la orientación artística del plan de estudios, se articulaban con la explicación de distintas técnicas de estudio, estrategias para mejorar los textos, uso de subrayados, orientaciones acerca de ideas clave y confección de cuadros sinópticos. A su vez, una docente de Danza señala que en el Ciclo Básico -dentro del área artística- se trabajaba en conjunto con otras y otros docentes dando lugar a que, si la o el estudiante "no quería bailar", se pudiera expresar de otro modo, como por ejemplo "con un dibujo". Así, docentes de Teatro, Música y Danza acordaron, en una ocasión, establecer contenidos teóricos relacionados con culturas de pueblos originarios que fueron evaluados a partir de distintas expresiones y manifestaciones artísticas de las y los estudiantes, entre ellas la elaboración de danzas de modo individual y grupal. Asimismo, un docente de Historia menciona que no evaluaba a través de un examen tradicional sino con propuestas en las que las y los estudiantes debían

[9] En las mismas se especifican aspectos a evaluar y "grados" de logro.

 

involucrarse más activamente, por ejemplo, escribir una historia asumiendo el rol de un personaje, o autorrepresentarse en un período histórico, formatos que, según el docente, trascienden la evaluación de contenidos.

Con respecto a la utilización del **examen presencial** escrito u oral (al que las personas entrevistadas denominan "tradicional" o "convencional") se advierte, en todos los casos, que se trataba del **instrumento en menor medida utilizado**. Esto debido a que, cuando las y los docentes informaban que iban a tomar examen en determinada fecha, ese día se incrementaba el ausentismo, e incluso desaprobaba gran parte de las y los estudiantes que sí concurrían. De todos modos, las y los docentes del área de Ciencias Exactas, lo siguen señalando como un instrumento de evaluación posible, elaborado con diferentes técnicas (múltiple choice, cuestionarios breves, verdadero o falso, etc.) y planificado para ser aplicado al finalizar cada unidad del programa o de modo trimestral, en algunos casos con la posibilidad de ser resuelto con la carpeta abierta.

En los relatos de las y los docentes del área de Matemática de los tres casos seleccionados, predominaba la **evaluación mediante exámenes y trabajos prácticos individuales y grupales**[10], con calificaciones numéricas. A su vez, se alude a la valoración de los procesos de aprendizaje, y no sólo de los resultados, a partir de situaciones problemáticas que las y los estudiantes resuelven con el acompañamiento docente, en muchos casos en el pizarrón. En menor medida, se advierten en los relatos de docentes de Matemática, otras propuestas de evaluación. Por ejemplo, un docente de la escuela **A** describe que propuso un proyecto de Juegos, cuya evaluación consistía en que cada estudiante pudiera elaborar su propio juego de tablero que incluyera las instrucciones y pudiera ser promocionado con el acompañamiento de tutoriales en video. Se menciona el aula como espacio para estimular el trabajo en equipo, debatir ideas y defenderlas con argumentaciones elaboradas a partir del intercambio. Así, la clase de Matemática se transformaba en un espacio de discusión colectiva, donde se hacían preguntas que inducían al debate. No obstante, aclara que se realizaban también trabajos prácticos y se practicaban algunas estrategias de estudio. Varias y varios docentes del área mencionada dan cuenta de una concepción muy extendida que implica relacionar la comprensión del contenido matemático a la

[10] Cabe señalar que las y los docentes entrevistadas/os llaman examen a la tradicional prueba escrita, individual para la que se estudia previamente. Y trabajo práctico a la guía de preguntas o consignas a resolver utilizando la carpeta, a partir de un texto, un video, o material indicado por la/el docente.



formulación de problemas con referencia a situaciones vinculadas a la vida cotidiana. Así, la docente de 1er año de la escuela **B** explica que "como a los estudiantes les cuesta mucho porque no traen los contenidos anteriores, se les intenta explicar con un lenguaje de la realidad que ellos entienden". Agrega que se propuso desde el departamento trabajar mediante situaciones problemáticas, "como se indica en los diseños", lo cual según ella consiste en "proponer una situación y a partir de ahí poder generalizar". Se evalúa entonces mediante la resolución de estas situaciones problemáticas en clase, y "exámenes" o "trabajos prácticos evaluativos" al finalizar el trimestre.

En relación al **período de orientación** al que concurrían las y los estudiantes que durante el año no habían alcanzado los aprendizajes, gran parte de las y los docentes de los 3 casos analizados mencionan que durante el mismo realizaba un acompañamiento centrado en explicaciones tanto grupales como individuales, con la finalidad de recuperar contenidos que consideraban prioritarios. No obstante, en este período también se realizaban adecuaciones ya que, ante la situación de examen escrito y oral que corresponde a la mesa examinadora, muchas y muchos estudiantes no se presentaban o lo hacían sin haber estudiado. En ese sentido, se hace referencia a, por ejemplo, la elaboración de trabajos prácticos que integraban los principales contenidos del año: se iban completando durante el período de orientación y se presentaban completos en la mesa examinadora, posiblemente con alguna instancia de "defensa" oral en la que las y los estudiantes explicaban cómo lo habían realizado. Una docente de la escuela **B** señala que, en general, las materias que más "se llevaban" eran Física, Química, Matemática, Ciencias Naturales, es decir, "las exactas".

La **promoción** de año, que dependía de la sumatoria de materias aprobadas, se producía en las escuelas **B y C** predominantemente, de manera diferenciada por materia, acorde a la normativa del nivel. Cada docente aprobaba o no a cada estudiante en su materia ponderando distintos aspectos -el trabajo en clase, la producción de determinada cantidad de trabajos prácticos, y en ocasiones, la realización de exámenes-. Todo esto se promediaba con la nota "conceptual" construida sobre la base de diversos criterios entre los que se incluían aspectos disciplinarios tales como tener "buena conducta" o la "participación en clase". En cambio, en la escuela **A** predominaba la acreditación final consensuada por un grupo de docentes que promovían proyectos interdisciplinarios o articulados entre materias. Es decir, esos mismos docentes que habían construido el proyecto para enseñar, se reunían también para acordar y evaluar a cada estudiante.



3. EN EL PASAJE A ENSEÑAR Y EVALUAR DE MANERA REMOTA

A continuación, se focaliza la mirada en las formas que asumió la evaluación en los 3 casos institucionales estudiados, durante el tiempo de pandemia transcurrido durante 2020 y 2021.

En referencia al escenario pandémico, el cuerpo docente de las 3 escuelas alude a la complejidad de la evaluación de aprendizajes en un contexto en el que la prioridad, como se señalaba en la **normativa** elaborada durante la pandemia, estuvo centrada en la vinculación y comunicación con las y los estudiantes, y "en muchos casos, ofrecer contención y acompañamiento a ellas, ellos y sus familias" (Resolución N°1872/20 Anexo II, "Evaluar en Pandemia", p. 3). En el mismo Documento se advierte que: "Así como cambiamos la forma de enseñar, debemos adecuar la manera de evaluar" (2020; p. 5)[11].

En las escuelas **B y C**, se evidencia que la mayoría de las y los docentes sostuvieron un abordaje de evaluación enmarcada específicamente en cada uno de los espacios curriculares valorando, predominantemente, la entrega de **trabajos prácticos** de modo remoto o en soporte impreso, dando lugar a que, de esa manera, las y los estudiantes pudieran acreditar los principales contenidos de su materia. La enseñanza y la evaluación consistieron, principalmente, en la valoración de las intervenciones de las y los estudiantes en los grupos de mensajería instantánea (medio predominante en la escuela B) o en las aulas virtuales (medio que logró implementar en cierta medida la escuela C); y los seguimientos individuales de los aprendizajes a partir de la resolución de los mencionados trabajos. En menor medida, hubo docentes que realizaron otro tipo de seguimiento para reconocer la apropiación de los contenidos. Así, en algunos testimonios se alude al intercambio con las y los estudiantes a través de audios y textos (e incluso videollamadas en el caso B), con la finalidad de relacionar y reflexionar acerca de los contenidos; el acompañamiento en ese ida y vuelta habilitó el consultar, rehacer, volver a entregar y así finalmente llegar a la acreditación. Sin embargo, este tipo de experiencias se advierte en

[11] A la vez, allí se expresa que "evaluar no es calificar, sino que son dos momentos de un proceso amplio, complejo y diverso que requiere del saber pedagógico y de las orientaciones jurisdiccionales que hacen a la política educativa que se está implementando"(Resolución N°1872/20, Anexo II, "Evaluar en Pandemia", p. 5)

 

escasos testimonios; las y los docentes mencionan reiteradamente las dificultades que tuvieron durante los períodos de enseñanza remota para poder realizar un intercambio fluido con las y los estudiantes.

A pesar de que en las escuelas **B y C** las **experiencias de proyectos articulados** resultan aisladas, se puede advertir este modo de trabajo en algunos relatos. Así, una docente de Matemática de 1er año de la escuela B, menciona dos proyectos articulados entre varias materias: uno "sobre el tema del agua", al que aportó problemas matemáticos vinculados al cuidado del agua, por ejemplo, "si la canilla gotea tanto en tantas horas cuánta agua se desperdicia", y a partir de eso conversaron acerca del cuidado del medio ambiente. En el otro proyecto que estaba vinculado al tema de "Los Mayas" participaron todas las materias de 1er año. No obstante, al referirse a la evaluación de los mismos, explicita que fue difícil realizar acuerdos entre docentes y que corregir los trabajos "fue medio confuso, igual a mí me mandaron lo mío", entonces, si bien en las propuestas se integraban contenidos de varias materias, luego cada docente corregía "su parte". Es decir que desde diferentes disciplinas se trabajaba sobre un mismo tema pero sin interactuar entre sí, "no sobre un mismo problema" (Espinoza et al., 2018, p.6). Docentes de Literatura e Historia de 4to año de la misma escuela también aludieron a la realización de propuestas conjuntas, algo que ya realizaban antes de la pandemia. Explican que hay "muchos temas en común" entre ambas asignaturas, lo cual facilita la articulación. En cuanto a la escuela C, hay docentes que mencionan el pedido del equipo directivo de trabajar en forma interdisciplinaria, lo que se logró en pocos casos y "sólo con algunas actividades". Por ejemplo, docentes de Matemática y Biología de 4to año que ya habían hecho proyectos en común, trabajaron articuladamente temas como, por ejemplo, la simetría a partir de la consigna "cuánta Matemática nos rodea", incorporando contenidos de ambas áreas y posibilitando la evaluación conjunta y continua a través de fotos, dibujos, audios y videos. La propuesta se iniciaba, por ejemplo, con la búsqueda por parte de las y los estudiantes en sus hogares, en las plazas, de alguna figura o cuerpo que tuviera simetría; así como fotos de ejemplos de simetría en la naturaleza (a partir de las cuales la docente de Biología hacía preguntas sobre contenidos de la materia). Las y los estudiantes explicaban mediante audios o videos los ejemplos encontrados, y el proyecto finalizaba con la producción de un afiche que posibilitaba la acreditación final de ambas materias.

Los equipos directivos de las escuelas **B y C** relatan haber acordado con las jefaturas de departamento de las distintas áreas la producción de actividades cortas con consignas precisas, para ser **evaluadas de modo cualitativo**. Antes de la llegada de la normativa, en la escuela B, se menciona la utilización de un

 

nomenclador con 3 ítems, conformado en una planilla de excel, en el que las y los docentes ponderaban la trayectoria de cada estudiante con las **letras A, B, C, D,** en referencia a 4 indicadores: ***entrega de trabajos, vinculación, respuesta en el grupo de mensajería instantánea y participación***. Se valoraba prioritariamente el vínculo y el interés en las devoluciones que, en general, no volvían con las correcciones solicitadas. En la escuela **C**, la nomenclatura acordada para calificar era: ***muy bien logrado, logrado, poco logrado, y no logrado*** a pesar de que algunas y algunos docentes se resistían a la evaluación no numérica. El director de la escuela **C** advierte que, en un principio, debido a la escasa conexión de las y los estudiantes, "no había mucho para evaluar". Se priorizó la entrega de trabajos a través de correo electrónico o plataformas de aulas virtuales porque, explican, "se decía que el virus podía estar en el papel".

En la escuela **A**, hubo docentes que, por departamentos, elaboraron nuevos **proyectos interdisciplinares**, dando lugar al sostenimiento de la modalidad de evaluación colegiada mediada por el intercambio entre docentes de modo remoto (a través de grupos de mensajería instantánea e información compartida en google drive). En este sentido, la pandemia no significó una ruptura, pudiéndose **recuperar algo del trabajo colectivo que se realizaba anteriormente**. Las y los docentes describen experiencias que continuaron promoviendo proyectos articulados. Por ejemplo, docentes de 1ero a 4to año trabajaron conjuntamente en un proyecto de huerta que incluía a estudiantes y familias. En el marco del mismo se repartieron semillas (también las y los docentes realizaban sus huertas); se convocó a las familias de diferentes comunidades a contar cómo son las comidas típicas de sus países, entre otras actividades. La propuesta atravesaba temas y contenidos de varias materias, por ejemplo, en Biología se trabajaba sobre los insecticidas, épocas de siembra, cómo y cuándo regar; en Inglés, se abordaban acciones y comunicaciones; en 1er. año, con el docente de Teatro, prepararon una entrevista a una persona vinculada al tema. Este proyecto derivó en otro sobre alimentación saludable en que también articulaban varias materias. Se menciona también que docentes de Arte y Prácticas del Lenguaje realizaron un proyecto sobre biografías y autobiografías incluyendo en las actividades a las familias de las y los estudiantes a través del envío de audios y videos. Hubo además proyectos de ESI; otro en el que con estudiantes del Ciclo Superior trabajaron análisis del discurso (qué se decía en los medios, cómo se decía, fake news). En todos los casos la evaluación era colegiada, se armaron rúbricas y reuniones virtuales para debatir y poner en común. Decidieron no trabajar por trimestres, sino por cuatrimestres.



A partir del acuerdo institucional en cada área se elaboró una primera planilla de relevamiento con las siguientes clasificaciones cualitativas: A (participan), B (algunos trabajos entregados), C (con cuadernillo) y D (no hay vínculo).

Se observa entonces que, a diferencia del contexto pre pandémico, en el cual las y los docentes de las 3 escuelas utilizaban distintos instrumentos de evaluación, en el nuevo escenario **predominaron los trabajos prácticos** por materia de elaboración individual, mayormente en las escuelas **B y C,** y las propuestas de distintas materias articuladas, en la escuela **A**. La mayor parte de las personas entrevistadas hizo referencia directa a la evaluación de los trabajos entregados por las y los estudiantes para la acreditación y la promoción en ciertos momentos del ciclo lectivo, sin oportunidad de instancias de retroalimentación; y hubo algunas miradas más acordes a los diseños curriculares, al concebir la evaluación como un proceso, distinto a la calificación, mediante el cual es posible realizar el seguimiento de la marcha de los aprendizajes de las y los estudiantes, y recoger información que favorezca la toma de decisiones sobre la enseñanza. En esos casos encontramos prácticas que se acercan más a la "evaluación formativa" (Anijovich & Capelletti, 2016).

4. NUEVOS LINEAMIENTOS NORMATIVOS Y SU RECEPCIÓN EN LAS ESCUELAS

A mediados de 2020, las escuelas comenzaron a recibir normativa sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo durante el ASPO. Las Resoluciones N° 1074/20 y 1872/20 de la DGCyE establecieron las pautas de evaluación, acreditación y promoción de cada nivel del sistema. La primera, con fecha del 3 de junio, consistió en la aprobación del documento "Enseñanza y Evaluación" elaborado por la Subsecretaría de Educación. En ese texto se define a la evaluación como un proceso, distinto a la calificación, que forma parte de la enseñanza y que brinda elementos para conocer con mayor profundidad los logros alcanzados durante los períodos de ASPO y DISPO en las escuelas de la provincia, y se apunta a una "valoración pedagógica". Por otra parte, se explicitan lineamientos para las y los docentes referidos a qué y cómo evaluar, sumado a algunas pautas para una mejor organización de la Continuidad Pedagógica basadas en: i) la suspensión de la calificación del primer bimestre, trimestre,



cuatrimestre –según corresponda– en las instituciones educativas; ii) la interrupción de la asistencia durante la suspensión de las clases presenciales; iii) la consideración de las actividades educativas realizadas por las y los estudiantes como insumos para la evaluación pedagógica; iv) la redefinición del calendario escolar y el calendario de actividades docentes; y v) la reorganización de la enseñanza de los contenidos.

En octubre de 2020, la Resolución N° 1872/20 adhirió a la Resolución CFE N° 367/20, por la cual se estableció considerar el período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal con el fin de posibilitar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes sobre la base de los contenidos curriculares priorizados y reorganizados. Por lo tanto, se consideró, de manera excepcional, la promoción de cada año escolar del ciclo 2020 y del siguiente ciclo 2021 como una unidad pedagógica y curricular.

A su vez, en el Anexo I de la Resolución N°367/20 se aprobó el Curriculum Prioritario, mediante el cual se seleccionaron aquellos contenidos que no deberían faltar en la escolaridad de las y los estudiantes de nivel Secundario en las Áreas del Lenguaje (Prácticas del Lenguaje, Literatura e Inglés), Matemática, Ciencias Sociales, Formación política/ciudadana, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física.

Por último, la Circular Técnica Conjunta N° 1/2020, "Evaluación, calificación acreditación y promoción", de octubre 2020 fijó ciertas pautas respecto de la evaluación, acreditación y promoción a través del Registro Institucional de Trayectorias Educativas de las y los estudiantes (RITE), y otras referidas a las transiciones entre niveles. Se establecieron tres categorías valorativas para todos los años de escolaridad obligatoria -excepto el último año de la escolaridad secundaria-, las cuales son detalladas a continuación:

- Trayectoria Educativa Avanzada (TEA): corresponde a las situaciones en las que la continuidad pedagógica se sostuvo de manera fluida. Se destacan los logros alcanzados en relación a los contenidos de las y los estudiantes y la vinculación sostenida con la propuesta docente.
- Trayectoria Educativa en Proceso (TEP): hace referencia a las situaciones en que la continuidad pedagógica tuvo interrupciones y/o una baja o nula devolución de las actividades enviadas por las y los docentes. Se destacan los logros y se consignan los aprendizajes pendientes que debían completarse en diciembre de 2020, en febrero y durante todo el año 2021.

 

- Trayectoria Educativa Discontinua (TED): esta situación atañe a estudiantes cuyas trayectorias educativas se han visto interrumpidas durante la pandemia. Se requería intensificar la enseñanza durante febrero y marzo de 2021, previendo además la posibilidad de realizar una promoción acompañada durante el año 2021 (SSE-DGCyE, 2020, p.6).

Según los equipos directivos de las 3 escuelas, la normativa referida a la evaluación tardó un tiempo en llegar a las escuelas. No obstante, se realizaron reuniones a través de plataformas de reuniones virtuales para analizar las disposiciones y construir acuerdos entre los diversos actores de cada institución. En la escuela A, la directora alude a que en el documento oficial se hablaba de "áreas de conocimiento" agrupados por departamento, pero como no se adecuaban a los agrupamientos de materias de sus proyectos interdisciplinarios, las y los docentes se reorganizaron con el objetivo de adecuarse a la normativa. En las reuniones socializaron la información referida a las trayectorias de las y los estudiantes y comenzaron a confeccionar el registro RITE, más allá de cierta disconformidad.

La directora de la escuela **B** muestra reparos acerca de la unificación 2020-2021, como también en relación con la forma en que se transmitió la información acerca de la no repitencia del año cursado en 2020. Esto último, según enfatiza la directora, propició, en cierta medida, que muchas/os estudiantes disminuyeran el cumplimiento de tareas y el vínculo con la escuela. También afirma que evaluaron según las prescripciones del Curriculum Prioritario y de acuerdo a los agrupamientos de materias establecidos en la normativa. Por su parte, el equipo directivo de la escuela **C** reconoce que la normativa ayudó a organizar, "alinear" lo que sucedía en las diversas escuelas en términos de utilizar el mismo vocabulario y los mismos criterios, y a construir acuerdos entre docentes en relación con los contenidos priorizados.

En referencia a la propuesta de los documentos oficiales sobre la **nueva manera de calificar, no numérica,** existen entre las y los docentes posiciones contrapuestas. Por una parte, surge en los testimonios una **noción de "justicia"** ligada a la idea de meritocracia. Así, algunas/os docentes refieren a que es "injusto" para quienes cumplimentaron la entrega de trabajos, con manifestaciones como las siguientes:

"Es lo mismo un 7 que un 10 nominando con TEA"

"El que en el año no hizo nada o hizo poco finalmente aprobó con ´trabajitos´"

"Por evitar la meritocracia no se valora el esfuerzo"

Además, en algunos casos afirman que:



“La nota los incentiva”

“TEA, TED, TEP es muy amplio”

“La normativa sirvió para unificar, estuvo bien, pero si venían a buscar el módulo alimentario era TEP, si estaba en el classroom aunque no hiciera nada era TEP”

En cambio, a otro grupo de docentes le parece valioso el reemplazo de la nota numérica por la calificación cualitativa:

“No hay chicos 1 y chicos 10”

“El número es bien capitalista. Incentiva la superación con el pisoteo, la comparación”

“Este modo de evaluar sirvió para unificar criterios en el contexto pandémico, favoreciendo la inclusión”

Por otra parte, las y los docentes reconocen **cambios que valoran positivamente** y repercuten en la forma de evaluar. En primer lugar, se alude a la gran **utilidad de la tecnología**, particularmente en relación a las potencialidades de los formularios digitales y las aulas virtuales. Un docente de Matemática de la escuela **C** relata el modo en que organizaba las actividades propuestas a las y los estudiantes mediante un formulario digital. Así, luego de confeccionar un documento con una serie de consignas a resolver “frente a una respuesta correcta aparecía una expresión como por ejemplo ¡Bien, te felicito, qué bien que lo hiciste!” mientras que si era incorrecta, aparecía un link a un video explicativo corto con la finalidad de que pudieran revisar el tema. Señala que “no les ponía mal, sino ‘mirá el videíto y fijate si encontrás en dónde te equivocaste, cómo lo podés solucionar y volvelo a enviar’”. De este modo, alude a que trabajaron con el error y, si aparecían dudas, le consultaban. La otra herramienta tecnológica mencionada fue “google classroom”, la cual favoreció la organización pedagógica al poder subir contenido, y habilitar un espacio de consulta.

En segundo lugar, hay docentes que relatan que les resultó enriquecedor **analizar con detenimiento las producciones de las y los estudiantes**, es decir, sus escrituras, la forma en que tomaban sus explicaciones y, particularmente en el área de Matemática, los tipos de estrategias de resolución que utilizaban en un contexto diferente al de un examen escrito individual, y con un propósito que no era sólo la acreditación de contenidos.

Se realizaron preguntas a fin de identificar si las y los docentes resultaron **interpelados en sus prácticas de evaluación** a partir de la nueva forma de calificación propuesta y las modificaciones realizadas en sus



prácticas de enseñanza a partir de la suspensión de clases presenciales. Muchas y muchos docentes, sobre todo de las áreas vinculadas a ciencias exactas, admitieron que sostienen la calificación numérica en libretas o planillas "ocultas" y luego la "convierten" a TEA, TEP o TED, porque según argumentan "los estudiantes están acostumbrados a la nota", "te preguntan la nota". Otras docentes rememoran su biografía escolar y mencionan durante su escolaridad secundaria un sistema de calificación cualitativo que consistía en las calificaciones "alcanzó, no alcanzó, superó", una de ellas señala que ese modo de ser calificada no le generó ningún problema en su carrera como estudiante, por lo que el sistema vigente tampoco debería generarlo. Por su parte, un docente de la escuela **B** de Prácticas del Lenguaje de 1er año, recientemente recibido, explicitó que a partir de lo sucedido en pandemia reflexionó acerca de su forma de evaluar y repensó sus prácticas de evaluación, llegando a la conclusión de que **el examen áulico reproduce el aislamiento de la pandemia**, por eso diseñó una evaluación grupal en la que cada estudiante aporte lo que sabe. Alude a que en las evaluaciones "formales", generalmente las y los estudiantes trabajan de modo individual, sin compartir su conocimiento con el resto del grupo, "contestando preguntas que memorizó para él solo", en muchos casos con tensión y nerviosismo; incluso cuando se informa la fecha de la prueba muchas/os estudiantes evitan ir ese día a la escuela o van con disgusto. Por lo tanto, propone un instrumento de evaluación colaborativo que convoca al trabajo grupal permitiendo que el aporte de cada estudiante pueda ser compartido con la finalidad de favorecer a la socialización del conocimiento. Así, el docente relata "lo que quiero que los pibes vean es que lo que aporta uno complementa al otro, entonces cambia rompe un poquito con la representación de la prueba como algo solitario."

CONSIDERACIONES FINALES

De lo analizado a lo largo de estas páginas se desprenden varias consideraciones con respecto a la evaluación en el nivel Secundario. Una particularidad del nivel es que gran parte de las y los docentes tienen a su cargo numerosos grupos de estudiantes de diversos cursos, lo cual limita los tiempos para la construcción de acuerdos institucionales en torno a las propuestas de enseñanza y, por ende, de



evaluación. El trabajo areal promovido desde la política educativa durante el ASPO y DISPO parece haber prosperado en mayor medida en instituciones con un recorrido previo y experiencia más asentada de trabajo articulado entre materias.

Un problema al que aluden los equipos directivos y docentes entrevistados, y que permea fuertemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en poblaciones estudiantiles más vulneradas en sus condiciones de vida, es el ausentismo de las y los estudiantes. Esto se acentúa en el Ciclo Superior por causas vinculadas a cuestiones laborales y relativas a responsabilidades asumidas en los hogares, todo lo cual dificulta la regularidad de la asistencia. Dicha intermitencia adquiere un correlato en las formas, los instrumentos y los criterios de evaluación utilizados por las y los docentes: se ponderan el "estar presente" y la participación, la resolución de trabajos o ejercicios realizados en el transcurso de cada clase presencial. Algunas de las decisiones en este terreno preceden a la pandemia como, por ejemplo, la disminución del uso del examen escrito (excepto en el área de Ciencias Exactas).

Es también en el Ciclo Superior donde las y los docentes identifican un mayor "desinterés" hacia la escuela por parte de las y los estudiantes, en contraste con quienes cursan los primeros años. Si bien en varios testimonios de docentes se advierten propuestas de enseñanza que retoman los intereses y preocupaciones de las y los adolescentes, y que consideran las particularidades de sus contextos de vida, surgen interrogantes acerca de cómo promover más ampliamente una enseñanza que interpele a las y los estudiantes, que recupere sus voces para una apropiación significativa del curriculum vigente. Ligado a esto, surgen también reflexiones referidas a la prevalencia de prácticas evaluativas más centradas en "el hacer" que en "el saber". La evaluación aparece atravesada así por una fuerte tensión en cuanto a sus propósitos: se trata de contar con instrumentos que, lejos de ser expulsivos, fortalezcan la inclusión con sensibilidad respecto de las condiciones de vida de las y los estudiantes, y que, a la vez, garanticen condiciones de igualdad en los aprendizajes. He allí un desafío clave para garantizar el derecho de todas y todos los jóvenes a la educación.

Otro aspecto interesante a remarcar refiere a las formas de nombrar las prácticas e instrumentos de evaluación. Resuenan términos como evaluación "en proceso", "tradicional", "convencional", "examen escrito", "trabajo práctico evaluativo". Parece haber heterogeneidad en los significados asociados a estos términos y formas híbridas de implementación. Y aunque haya referencias recurrentes a una "evaluación del proceso", persisten miradas ancladas centralmente en la acreditación. En ese sentido,



continúa siendo un desafío ofrecer a las y los estudiantes formas de evaluación que permitan un proceso reflexivo sobre el propio aprendizaje, aunque esto vuelva a toparse con aquellas condiciones estructurales ya mencionadas, que limitarían las posibilidades de prácticas evaluativas muy intensivas por parte de docentes con gran cantidad de cursos y estudiantes a cargo.

Ya la normativa sobre el régimen académico proponía a inicios de la década pasada una evaluación que interpelara las propias prácticas docentes. Cabría preguntarse entonces cómo generar las condiciones para que la evaluación se utilice también como insumo para tomar decisiones didácticas y pedagógicas en pos de favorecer los aprendizajes, y sea un dispositivo no sólo dirigido a estudiantes sino también para retroalimentar las prácticas de enseñanza. En relación a los lineamientos normativos producidos durante la pandemia, se observa que los mismos fueron objeto de traducción y concreciones particulares en cada institución. La normativa generó intercambios, acuerdos y tensiones; hubo críticas y apoyos, debates, e incluso confección de dispositivos híbridos que establecían una correspondencia entre categorías cualitativas y numéricas. Si bien hay indicios de cambios en algunas concepciones, ante el reemplazo de la calificación numérica por la cualitativa existen posicionamientos en los cuales se entremezclan consideraciones acerca de la necesidad de favorecer la permanencia escolar y la inclusión en el contexto pandémico, y otras permeadas por visiones más meritocráticas acerca del sentido de la evaluación.

En términos generales, y a pesar de los problemas ocasionados y profundizados por la pandemia, paradójicamente la suspensión de clases presenciales trajo aparejadas mayores posibilidades de encuentro docente que, gracias a la virtualidad, pudieron construir colectivamente alternativas para la labor pedagógica en un escenario inédito. A la vez, se fueron articulando estrategias de seguimiento más personalizado de las y los estudiantes, centralmente andamiadas en las políticas de revinculación escolar en la jurisdicción (como los programas ATR, FORTE y +ATR), así como en el uso de herramientas tecnológicas que favorecieron miradas más integrales sobre las trayectorias. Las planillas compartidas, por ejemplo, accesibles a todo el cuerpo directivo y docente, posibilitaron una socialización de la situación de cada estudiante en los diversos espacios curriculares y, de ahí, una mirada más integral que tensionó aquella otra lógica fragmentaria de abordaje de las trayectorias. En este sentido, si bien algunas herramientas pueden perdurar en el tiempo, la vuelta a la presencialidad plena implica enormes desafíos en términos de una labor docente más articulada, la cual corre el riesgo de debilitarse nuevamente en

el marco de las condiciones estructurales que históricamente modelan los tiempos y las formas del trabajo docente.

BICENTENARIO PROVINCIA DE BUENOS AIRES

BIBLIOGRAFIA

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2016). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Brisciol, B., Sburlati, S. (2019) Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación- Volumen 7, Número 4.
- Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (2021). Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires 2004- 2019. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/Educacio%CC%81n%20Secundaria%20en%20PBA_0.pdf
- Escolano, B. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. Revista de Educación: La educación en España en el siglo XX. Número extraordinario No 1, pp. 201-218.
- Espinoza, A., Galli, G., Sadovsky, P. (2018) Informe de la indagación sobre la implementación de la Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras”. SUTEBA.
- Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Morata.



NORMATIVA

- Resolución N° 587/11. Régimen general Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. 22 de marzo de 2011. Argentina. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2011/587/202413

- Resolución N°108/2020. Coronavirus (COV-19). Suspensión de clases presenciales en niveles Inicial, Primario, Secundario. 15 de Marzo de 2020. Argentina.http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491

- Resolución conjunta N° 554/2020. Suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles Inicial, primario, secundario, institutos de educación superior, y todas las modalidades del sistema educativo provincial. 16 de Marzo de 2020. Argentina. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/554/211317

- Resolución N°657/2020. Establece las actividades y servicios que son considerados no interrumpibles. 22 de Marzo de 2020. Argentina.https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/657/211861

- Resolución Conjunta N°759/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales en las escuelas. 2 de Abril de 2020. Argentina.https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/759/211790

- Dirección General de Cultura y Educación (2020). *Documento Base: Acerca de la continuidad de las políticas educativas*. *Segunda etapa de cuarentena*. 6 de Abril de 2020.

- Resolución Conjunta N°854/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales. 18 de Abril de 2020. Argentina.https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/854/212010

- Resolución Conjunta N°935/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales. 4 de Mayo de 2020. Argentina.https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/935/212305

- Resolución Conjunta N° 1074/20. Adhiere a la Resolución N° 363/20 del CFE. Aprueba el documento emitido por la Subsecretaría de Educación "Enseñanza y Evaluación" de fecha 12 de mayo del 2020. 6 de Junio de 2020. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1074/213607



- Resolución N° 364 /2020. Aprueba el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos superiores. 2 de Julio de 2020.Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

- Resolución conjunta N°1872/2020. Aprueba el Documento “Currículum prioritario” de Octubre de 2020. Argentina. https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRamDFp.pdf

- Resolución conjunta N°63/2020. Implementa el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales” y aprueba el Protocolo para la realización de actividades educativas no escolares presenciales (socioeducativas). 26 de octubre 2020. Argentina. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/63/217585

- Circular Técnica Conjunta N° 1/2020. Noviembre 2020. “El Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza”. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección de Educación de Gestión Privada, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección de Educación Especial, Dirección de Educación Artística y Dirección de Educación Física. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

  http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/circular_tecnica_conjunta_no_1_-_rite_-_nov_2020_-.pdf

- Resolución N°10/2021. Aprueba el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a clases presenciales- Actualización para el inicio de clases 2021”. 23 de febrero de 2021. Argentina.https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/10/227382

Las tres escuelas seleccionadas poseen en común el hecho de ser conceptualizadas como "priorizadas". Esto significa que en términos generales son instituciones que reciben poblaciones atravesadas por una alta vulnerabilidad social. En estas escuelas la conectividad y el equipamiento suele ser escaso. En general poseen secciones numerosas y un alto porcentaje de trayectorias estudiantiles a intensificar.

La diferencia entre las escuelas seleccionadas se relaciona con el índice de aprobación que han obtenido en las pruebas Aprender. Mientras que la escuela A tuvo bajos resultados, las escuela B y C han tenido buenos resultados. También hay diferencias respecto de la matrícula, la escuela A es la que posee menor matrícula y la de C la escuela con mayor matrícula (aproximadamente 400, 700 y más de 1000 estudiantes respectivamente).

A continuación se describe con mayor nivel de detalle las características de cada una de las escuelas en términos de sus historias de conformación, sus edificios, matrícula, las características de su población y organización de la enseñanza durante la pandemia.

La escuela **A** cuenta con un total de 408 estudiantes distribuidos en 12 secciones del turno mañana y tarde. Recientemente cuenta con servicio alimentario escolar (SAE) al que asisten 200 estudiantes. Cuenta con Equipo de Orientación y su nivel de desfavorabilidad es 1 (uno). Es una escuela orientada en artes visuales.

Esta escuela se encuentra ubicada en el segundo cordón de la zona oeste del Conurbano bonaerense. Está emplazada en una especie de plazoleta rodeada de calles de tierra. Actualmente cuenta con edificio propio, luego de varios años durante los cuales la comunidad se movilizara pidiendo su construcción. Inicialmente la escuela funcionaba compartiendo aulas con otra institución de la zona. A fines del 2012 un tornado provocó la caída de varias paredes de la escuela. En ese contexto se cuenta que se tuvo que armar un esquema de rotación para que las y los estudiantes concurrieran a clases. Entonces se organizaron escuela y comunidad para pedir un edificio nuevo, y en 2015 comenzó la construcción de un nuevo edificio, pero en otro barrio. Tal como señala la directora "Nos propusimos construir una nueva escuela, en todo sentido [...] fue una historia de luchas compartidas donde pensamos en cada uno de los ladrillos que la estaban formando". En 2013 la llegada del Plan Conectar Igualdad colaboró con la



posibilidad de dotar de sentido a la escuela y construir pertenencia. A partir de este plan adquirieron computadoras con las cuales armaron cortometrajes sobre lo que estaba pasando en la escuela que fueron incluso presentados en festivales. En palabras de la directora, esto permitió que las chicas y los chicos pudieran "reconocerse como sujetos, hacerse visibles en un contexto que los invisibiliza constantemente".

El perfil socioeconómico de la comunidad es el de una población altamente vulnerabilizada, víctima de una pobreza estructural muy acentuada. Según la directora, en este contexto, para las familias, la escuela secundaria era concebida como una pérdida de tiempo y hubo que trabajar para que los padres entendieran que la escuela secundaria era obligatoria. El equipo directivo relata haberse encontrado a su llegada con estudiantes cuyas trayectorias se encontraban atravesadas por historias de abandono y deserción y con una escuela con muy poca matrícula.

Según los relatos de docentes y de la directora, dotar de sentido a la escuela devino en una tarea fundamental como una forma de afianzar los vínculos con las familias y disminuir los índices de deserción y también de violencia institucional. Así se relatan hitos fundacionales tales como la realización de un Taller de cine por parte de un docente de literatura que en ese momento (2012) era un estudiante. En dicho taller se congregaban estudiantes de todos los años. Esa experiencia fue gestando un nuevo clima institucional, y la experiencia del taller de cine se comenzó a replicar cada año, comenzaron a sumarse docentes. En 2015, por ejemplo, realizaron una miniserie en la que armaron todo los estudiantes (vestuario, guiones, intérpretes). Se trabajó con otra escuela y con estudiantes con hipoacusia. De este modo nace la orientación: escuela secundaria con orientación en artes visuales.

Se observa, tanto en la directora como en las y los docentes, un fuerte sentido de pertenencia a la institución, que se fue construyendo con el trabajo conjunto. Es una escuela que muestra además una fuerte vinculación con las familias y con las organizaciones comunitarias y sociales del barrio, vinculación que se vio fortalecida en los momentos de aislamiento a partir de la presencia del equipo directivo en el territorio. En este sentido, docentes y directora narran la constante visita a los domicilios de las y los estudiantes desvinculados, la articulación con las organizaciones barriales para llegar a los mismos, y la necesidad constante de ir repensando las estrategias con los docentes para sostener la continuidad pedagógica.



En relación a la **organización de la enseñanza durante la pandemia**, la directora manifestó que la revinculación se llevó adelante a partir de proyectos interdisciplinares que incluyeron a las familias en el trabajo de acompañamiento de las y los estudiantes. Manifestó que hubo diversidad de experiencias que ella atribuye a las diversas trayectorias y a la formación de las y los docentes, y destacó que hubo mucho recambio de docentes. Las y los docentes entrevistadas/os relatan haber acordado formas de trabajo por ciclos, y aclaran que debían comunicar la situación de cada estudiante a través de una planilla compartida en la que se volcaban datos sobre acceso a dispositivos y conectividad, entrega de trabajos, dificultades, etc. Manifiestan que realizaron un relevamiento inicial del acceso de estudiantes a dispositivos tecnológicos y conectividad y notaron que la mayoría no tenía esos recursos o contaban con un dispositivo por familia. Al inicio del ASPO intentaron comunicarse por videoconferencias, pero la mayoría de las y los estudiantes no se conectaba, por lo que se comunicaron a través de una aplicación de mensajería instantánea que les resultó más efectiva. En los casos que no contaban con conectividad, se utilizaron cuadernillos impresos enviados desde la DGCyE que se entregaban con los bolsones de alimentos en la escuela. Por otra parte, comentaron que el equipo directivo y el EOE salían a recorrer los barrios durante 2020, a buscar a las y los estudiantes, saber cómo estaban, y alcanzarles los cuadernillos impresos. No obstante, una docente mencionó que habían tenido una experiencia previa de trabajo en modalidad virtual cuando se suspendieron las clases presenciales para la realización de inspecciones y refacciones, a raíz de la explosión en una escuela de Moreno en agosto de 2018, la cual causó la muerte de la directora Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez.

La escuela **B** cuenta con una matrícula de aproximadamente 740 estudiantes que asisten a los tres turnos en los que funciona la misma (mañana, tarde y vespertino). Esta escuela posee un plantel docente estable, la mayoría lleva muchos años en la escuela y tiene muchas horas, conoce a las familias y a la comunidad (varias y varios incluso son del barrio), aunque en los últimos años muchos se jubilaron y el plantel se va renovando. La escuela cuenta con equipo de orientación propio. Por otro lado, cuenta con una biblioteca muy completa, pero no tienen bibliotecaria. Ofrece las modalidades Economía y Ciencias Naturales.

La escuela está ubicada en un distrito que forma parte del primer cordón de la zona sur del Conurbano bonaerense. Está emplazada en una zona de monoblocks, cerca de barrios de alta vulnerabilidad (rodeada de villas de emergencia). Posee edificio propio en muy buen estado y en algunas partes la



construcción es nueva, por ejemplo el gimnasio. No posee conexión a internet (solo hay internet en dirección, solventada por el equipo directivo), ni funciona el teléfono de línea pues han robado los cables.

Las personas entrevistadas, al describir la escuela, refieren a que la misma es una referencia para la comunidad ya que tiene años en el barrio. Tanto la directora como las y los docentes dicen conocer mucho a las familias. A esta institución asisten estudiantes de familias, en general, muy humildes, trabajadoras (la mayoría ocupadas en changas), y también familias de un barrio de cartoneros. La principal característica de la comunidad que señalan las personas entrevistadas es que es una comunidad de alta vulnerabilidad social, de pobreza estructural. Las familias suelen trabajar en changas, en albañilería, en trabajo de tipo doméstico, en ferias como vendedores y como cartoneros. Se señala que en general las familias acompañantes en 1er año pero después "es como que van desapareciendo".

Las personas entrevistadas explican que a la escuela concurren estudiantes de familias "muy humildes" con "realidades muy diferentes" que van desde el cartoneo hasta el trabajo no formal, ya que provienen de diversos barrios cercanos, pero destacan que son "chicos buenos". Una docente de Ciclo Superior señala en referencia a sus estudiantes: "son chicos que están todo el día en la calle pero no salen del barrio, todo transcurre en el barrio, no trascienden de allí".

En relación a la **organización de la enseñanza durante la pandemia**, según las personas entrevistadas, intentaron el uso de repositorios virtuales, correo electrónico, una conocida red social y aulas virtuales, pero finalmente lo más utilizado fueron los grupos en una aplicación de mensajería instantánea por el cual enviaban las actividades, explicaciones, respondía preguntas, y en caso necesario algunas y algunos docentes manifestaron haber realizado videollamadas. Se optó por este medio dado que es una comunidad en la que varias familias no disponen de dispositivos, pocas tienen conectividad, o tienen mala señal en el barrio, a lo que se suman reiterados cortes de luz en la zona. A quienes no poseían conectividad, se entregaban trabajos prácticos impresos o cuadernillos en las entregas de alimentos, los cuales según las personas entrevistadas, en general no volvían resueltos. Las representantes del equipo directivo afirmaron que el rol de las preceptoras fue muy importante para el contacto con estudiantes y familias, mencionaron los ejemplos de una preceptora que trabaja en Rapipago y recibía allí los trabajos prácticos de las y los estudiantes, y otra que se encontraba con estudiantes en una estación de servicio para recibir los trabajos. La Jefa de Departamento de Ciencias Exactas afirmó que aproximadamente la



mitad de cada curso estuvo desconectado en 2020, porcentaje que disminuyó notablemente en 2021. La directora manifestó que en muchos aspectos la pandemia “nos igualó", pero en otros “acentuó las diferencias”.

En relación a las propuestas, las y los docentes relatan que al comenzar la suspensión de clases la mayoría preparó trabajos prácticos con muchas actividades para que las y los estudiantes tuvieran tarea durante el tiempo que se extendiera el ASPO. Comprobaron que no estaban acostumbrados a recibir tanta información junta (por ejemplo, 10 páginas de consignas en un solo trabajo práctico), y al ver la cantidad de actividades directamente “no las leían ni resolvían”. A partir de esa situación, se intentó trabajar interdisciplinariamente por curso para no sobrecargar a las y los estudiantes. A partir de un tema (por ejemplo, el agua), cada materia proponía una actividad. Según relatan, esa forma de trabajo resultó muy conflictiva entre las y los docentes ya que no lograban ponerse de acuerdo, en ocasiones demoraban el envío de su propuesta de actividades, y resultó complejo “repartirse” la evaluación de los mismos, por lo que cada docente recibía “su parte” del trabajo y corregía la misma. También hubo casos de articulaciones espontáneas entre materias, a partir de proyectos en común con docentes con los que se conocían y con los que acordaban temas y contenidos comunes por curso.

Es particular el caso de una docente de 1er año relata que “dio clases” a través de la aplicación de mensajería instantánea en el horario que tenían las clases presenciales, y las y los estudiantes debían estar conectados en el grupo ya que tomaba asistencia. Asegura que participaba todo el grupo de estudiantes. Un docente de 1er año señala que durante la pandemia tuvieron estudiantes con ansiedad, ataques de pánico, que estaban pasando por situaciones muy complejas, y el contexto laboral de sus familias era muy difícil. Por ello, enviaba una clase semanal, en un archivo digital, a través del grupo en la aplicación de mensajería instantánea acompañado de audios explicativos de 15 o 20 minutos. Recibía consultas diariamente por parte de las y los estudiantes, así como las tareas realizadas, que al principio devolvía con correcciones escritas, y luego en audios. Otro docente de 1er año comentó que dejó de utilizar la mensajería instantánea porque eran los familiares los que se comunicaban con él y no sus estudiantes.

La escuela **C** es una escuela grande con sede y extensión, que en la práctica funcionan juntas en un mismo edificio. En el Ciclo Básico hay pocos cursos numerosos, y en el Ciclo Superior muchos cursos con



pocos estudiantes. Posee una matrícula aproximada de más de 1000 estudiantes entre la sede y el anexo, que asisten a los tres turnos en que dicta clases la escuela (mañana, tarde y vespertino).

El plantel docente, en general, es de muchos años, aunque tienen también hay docentes nuevos. Esta institución no posee comedor y su nivel de desfavorabilidad es 1. Para los casos que ameritan intervención, articulan con el equipo de orientación distrital. Ofrece las modalidades Sociales, Ciencias Naturales y Economía.

Esta escuela secundaria está ubicada en un distrito que forma parte del tercer cordón de la zona norte del Conurbano bonaerense, en una localidad pequeña cercana al principal centro urbano del distrito, una “ciudad con ritmo de pueblo”, según el equipo directivo.

Según las personas entrevistadas de la escuela, la principal característica de la comunidad educativa es la gran diversidad en cuanto a su composición poblacional, asisten a la escuela “chicos con muchas necesidades básicas insatisfechas, de nivel socioeconómico muy bajo, familias de origen boliviano que no manejan bien el idioma, y otros que tienen trayectorias discontinuas en escuelas privadas y encuentran en esta escuela un lugar de pertenencia”. No obstante, pese a la diversidad mayoritariamente tienen dificultades de acceso a cuestiones materiales y simbólicas. El uso de lenguas originarias por parte de las familias y el desconocimiento de las mismas por parte de la escuela, suele dificultar la comunicación. Describen a las familias como “gente trabajadora, muy humilde, chicos que trabajan en quintas, gente de calidad humana impecable”, “es un pueblo muy tranquilo”. A las y los estudiantes como “buenas personas, cálidos”, “no suelen tener problemas de conducta”, “escuchan, prestan atención”, “son muy receptivos pero necesitan mucha ayuda: desde lo cognitivo, educativo, social”. La escuela posee prestigio en la comunidad.

En relación a la **organización de la enseñanza durante la pandemia**, los directivos entrevistados manifestaron que al inicio de la pandemia hubo gran incertidumbre e imposibilidad de proyectar, pasaron por distintos momentos, por diferentes plataformas de aulas virtuales y sus estudiantes tuvieron grandes problemas de conectividad. Por ello, comenzaron a usar grupos de aplicación de mensajería instantánea, correos electrónicos, y clases por videoconferencias, hubo docentes que tenían aulas virtuales y en paralelo una red social. Hubo quienes se involucraron mucho y quienes no pudieron “hacer nada” por falta de dispositivos y conectividad. En esos casos, se entregaban trabajos en papel cuando las familias retiraban los bolsones de alimentos. Al comienzo de la pandemia se dejaban trabajos



prácticos en fotocopiadoras del barrio, pero luego debieron cambiar esa estrategia a medida que avanzaba la pandemia porque esos comercios también debieron cerrar. Las y los docentes valoraron el trabajo de las y los preceptores que estuvieron continuamente estimulando a las y los estudiantes para que se vinculen por el medio que pudieran. Mencionan también como aspecto positivo que a partir de la suspensión de clases presenciales se originó otro modo de acercamiento a la escuela que habilitó mayor interacción entre docentes, como también mayor conocimiento de las realidades de estudiantes y familias, lo que terminó repercutiendo en las formas de enseñanza.

Los directivos afirmaron que fue muy difícil cohesionar esfuerzos y voluntades, para ello, se hicieron reuniones plenarias departamentales donde se establecieron acuerdos sobre formas de enseñanza y formas de evaluación para cada año. Se pretendió garantizar que todas y todos las y los estudiantes vieran los mismos contenidos y con las mismas formas de enseñanza en las diferentes divisiones, y en todos los turnos de la escuela. Se mencionó que hubo mucha articulación y trabajo en equipo entre turnos, y se fueron realizando ajustes en función de los contenidos prioritarios. También tuvieron que ajustar los trabajos prácticos teniendo en cuenta los tiempos y la mediación tecnológica, dado que al comienzo de la pandemia eran muy extensos. En el caso del departamento de Ciencias Exactas, para las y los estudiantes con trayectorias discontinuas se armaron cuadernillos por materia y por año, diseñados por parejas de docentes que luego compartían con el resto del equipo para realizar ajustes. Finalmente se enviaban a través de grupos de mensajería instantánea, y también eran publicados en el sitio web de la escuela desde donde podían ser descargados. A principios de 2021 también fueron impresos en la escuela, y entregados a estudiantes o a sus familias con los bolsones de alimentos. Los mismos cuadernillos fueron utilizados en los períodos de intensificación presencial durante 2021 con la mediación de las y los docentes que destinaron clases, dando explicaciones, respondiendo dudas y consultas.

Con la vuelta a la presencialidad, varias personas entrevistadas destacan que al contar con los materiales digitalizados pudieron destinar las clases presenciales para la ejercitación, las explicaciones, y el seguimiento de las y los estudiantes, en lugar de ocupar el tiempo en copiar en el pizarrón y en las carpetas.

Las personas entrevistadas de las **tres escuelas** valoraron el celular como herramienta pedagógica y destacan que la pandemia contribuyó a la incorporación de las TIC. Señalaron que con la vuelta a las

clases presenciales van a seguir utilizando la aplicación de mensajería instantánea para enviar las consignas de trabajo y evitar la pérdida de tiempo en el copiado, así como los textos a leer para quienes no pueden fotocopiarlos (en general, las y los docentes llevan las fotocopias para las y los estudiantes). También consideraron que van a continuar utilizando el aula virtual para que las y los estudiantes tengan todo en un lugar, y cuando no asisten a clase presencial lo encuentren allí. Por otro lado, aparece como demanda la entrega de dispositivos a estudiantes y la necesidad de conectividad para las escuelas.